

MILAGROS DE TORRES FERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD ALFONSO X EL SABIO
FACULTAD DE LENGUAS APLICADAS

LOS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: ESTUDIO DE MOTIVACIONES

Resumen

El presente artículo recoge el estudio de la motivación de los profesores de ELE y sus objetivos, de sus creencias sobre ellos mismos y sobre los alumnos, para crear una cultura profesional de la enseñanza del español que permita a los futuros enseñantes abordar la tarea con eficacia, seguridad y motivación sólida.

Palabras clave

Profesores de Español /Lengua Extranjera, motivación, estilos de aprendizaje, comunicación en el aula de ELE.

Abstract

This article analyses the study of the motivation of the teachers of Spanish as a foreign Language and their goals, as well as their beliefs about themselves and their students, in order to create a professional culture on teaching Spanish that will enable future teachers to approach the task with efficiency, confidence and solid motivation.

Key words

Spanish as a Foreign Language Teachers, motivation, learning styles, communication in Spanish class.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza es una profesión regida por valores.

Christopher Day

1.1. Aspectos generales

Todo profesor ha sido previamente un alumno que en algún momento de su vida ha decidido permanecer profesionalmente en el aula y hacerse profesor. No sabemos si eso se puede considerar *vocación* —con el término que tradicionalmente se aplicaba a la elección de una dedicación profesional— en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en particular, de español, porque tal decisión puede presentar aspectos peculiares, más reflexivos y pragmáticos. Y ello, además, a sabiendas de que nunca se podrá abandonar del todo el papel de alumno; primero, porque será necesario adquirir formación específica tanto en técnicas como en conocimientos y, segundo, porque en ninguna tarea como en la enseñanza la necesidad de formación actualizada resulta tan evidente.

Esto quiere decir que alguien puede tomar la decisión de ser profesor de español como lengua extranjera impulsado por determinadas motivaciones, y se dispone a formarse para ello con un horizonte de objetivos y expectativas vitales, pedagógicas y laborales sobre las que no es indiferente investigar para crear una «cultura profesional» (Martín Sánchez: 2007) de la enseñanza del español que permita a los futuros enseñantes abordar la tarea, además de con las armas sentimentales de la vocación, con eficacia, seguridad y motivación sólida. Es decir, de manera profesional.

2. ANÁLISIS EMPÍRICO

2.1. Objetivos

El presente artículo es el resultado de la reflexión conjunta llevada a cabo con los alumnos del Máster de Español como Lengua Extranjera¹ durante el periodo

¹ «Máster en la formación de profesores especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera» de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid

que va de 2004 a 2008. En este estudio se van a analizar varios aspectos de esa decisión:

- 1) los **motivos, expectativas y objetivos** que llevan a platearse como actividad profesional la enseñanza del español como lengua extranjera;
- 2) el **grado de permanencia** de ese propósito: es decir, si se trata de una elección definitiva, para la que es necesario prepararse, o solo es una dedicación transitoria o incluso subsidiaria al desarrollo de otras actividades;
- 3) la conciencia de que los **alumnos** también *deciden* asistir a las clases de español y esa elección responde a unas **motivaciones propias** que el profesor debe conocer para satisfacerlas y hacer del aula un espacio productivo y grato que promueva el aprendizaje y la comunicación;
- 4) qué **cualidades** se consideran idóneas para desempeñar la tarea de **profesor de ELE**;
- 5) y qué **cualidades** se consideran propias de un buen **alumno de ELE**.

2.2. Aspectos metodológicos

El estudio se ha llevado a cabo, por tanto, aplicando *métodos cualitativos* (opiniones y reflexión) y *métodos cuantitativos* (análisis estadístico de encuestas).

La consulta de opinión se materializó a través de una **encuesta anónima**, respondida voluntariamente por 208 alumnos de los diferentes años, en la que se planteaban preguntas de respuesta abierta y reflexiva. Los cuestionarios se distribuían en el aula durante la primera sesión y se depositaban al día siguiente. Se tabulaban las respuestas y se comentaban los resultados en la clase. Aunque no todos los cuestionarios se contestaban por completo (de los 208, sólo 201 tienen respondidas todas las preguntas) se han considerado todas las respuestas dadas.

Si bien no se formulaba ninguna pregunta concreta sobre los siguientes aspectos², los componentes de la muestra a la que se aplicó la encuesta presentaban las siguientes características:

- *edad diferente*: desde recién licenciados a profesores o profesionales con varios años —muchos, en algún caso— de experiencia;
- *procedencia académica y profesional diversa*: muchos de ellos, la mayoría, procedían del ámbito de la filología y las lenguas modernas; pero no era raro encontrar otras carreras como periodismo, derecho, psicología, sociología, ciencias económicas...;
- *españoles y extranjeros*. En el último caso, un porcentaje considerable (un 30 por ciento aproximadamente) de asistentes procedían de otros países y deseaban formarse profesionalmente en la enseñanza de español; bien porque en algunos casos ya habían ejercido, aunque de forma ocasional y autodidacta, o bien porque estaban al corriente de la demanda de profesores de español en sus países de origen.

2.2.1. Cuestionario: introspección e interrogación

La investigación en el aula no es un procedimiento nuevo, menos aún si se tiene en cuenta que la naturaleza comunicativa de la enseñanza ofrece material excelente para el estudio de todos los elementos ligados al proceso: profesores, alumnos, métodos, actitudes, situaciones, ambientes... De hecho, la exploración en el contexto de la clase es una base sólida para ofrecer modelos científicos fundamentados en la experimentación, cuyas conclusiones contribuyan a abordar la tarea de enseñar de manera más reflexiva que intuitiva; se trata, por tanto, de adquirir o mejorar las destrezas docentes y sobre todo de hacer introspección sobre el papel de los profesores y sus motivos para enseñar. Se aspira con ello a asentar la labor docente sobre fundamentos profesionales que puedan servir

² Estos datos proceden de la información aportada en la presentación personal de los alumnos al principio de cada curso y de las consideraciones hechas por los grupos de trabajo que se formaban para valorar los resultados de los cuestionarios.

tanto a «profesores en ejercicio como a profesores en formación³», y con ello «desarrollar un enfoque reflexivo de la enseñanza, esto es, un enfoque en el que profesores expertos y noveles recojan datos acerca de su labor, examinen sus actitudes, creencias y presuposiciones [...] y utilicen la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza. [...] Esto implica hacerse preguntas».

El propósito, por tanto, es mirar hacia dentro —motivación del profesor y rasgos profesionales y personales que pueden hacer más eficaz su función—, y la interrogación previa a la reflexión sobre las aspiraciones de los alumnos y su grado de implicación en la clase.

El cuestionario formulaba las siguientes preguntas, algunas de la cuales estaban pensadas para trabajar en grupo y después exponer a toda la clase las consideraciones extraídas y debatir sobre ellas.

CUESTIONARIO SOBRE EL PAPEL DEL PROFESOR DE ELE
1. ¿Cuál es tu objetivo principal para enseñar español a extranjeros?
2. ¿Cómo prefieres aprender?
3. ¿Qué crees que esperan tus alumnos cuando van a tus clases?
4. ¿Cómo averiguarías el grado de motivación de tus alumnos?
5. Piensa en un buen profesor que hayas tenido: tres características que te gustaran y explica por qué
6. Piensa en tres características que consideres propias de un buen alumno

³ Richards, J. y Lokhart, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, pp.11-12.

3. ANÁLISIS DE ENCUESTAS

3.1. Resultados de las respuestas

3.2.1. Primera pregunta: *¿Cuál es tu objetivo principal para enseñar español a extranjeros?*

Como queda dicho, no es indiferente conocer qué motivos llevan a una persona a decidir su dedicación profesional a la enseñanza de español a extranjeros, sobre todo si se considera que esa decisión entraña un compromiso múltiple —con la propia docencia, con la lengua y la cultura españolas, con los futuros aprendientes, con el resto del equipo en que se integra...—. Estamos hablando, entonces, de «factores afectivos en la enseñanza de idiomas»⁴ que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como de hecho ya lo recoge el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en el apartado «Regulación y control de los factores afectivos» (Roncel Vega: 2008). Pues bien, es evidente que no se pueden separar tales aspectos del papel del profesor en el aula, de forma que conviene indagar cuáles son sus motivaciones.

A este respecto, viene bien recordar los conceptos sobre la *motivación* que aporta la moderna psicología de la conducta aplicada al ámbito de la enseñanza, porque «al concepto de motivación se apela constantemente para explicar muchos de los problemas que actualmente existen en el mundo educativo [...] y, ciertamente, un buen nivel de compromiso y una alta motivación e interés son fundamentales. [...] Por otro lado, las personas se suelen motivar cuando encuentran sentido a lo que hacen y se desmotivan cuando pierden ese sentido» (Carretero *et al*: 2008, 2-3). Para Valenzuela González (1999), «la *motivación* es un conjunto de estados y procesos internos de una persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada». La índole del impulso determina si es *intrínseca* o *extrínseca*: la *motivación intrínseca* surge de forma espontánea, por tendencias internas y necesidades psicológicas, sin que haya expectativa de recompensas ajenas (Deci y Ryan: 1985), se produce en el interior (hacer algo porque se desea hacer); mientras que la *extrínseca* busca una recompensa o huye de una amenaza. Así que la conducta intrínsecamente

⁴ Arnold, J.: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.

motivada se basa en el *interés y placer de realizar una acción* y obedece a necesidades psicológicas definidas que incluyen razones de índole personal (De Charms: 1968; Deci: 1980), la efectividad (Harter: 1981) y la curiosidad (Berlyne: 1960; Harlow: 1950). Cuando las personas emprenden acciones para satisfacer necesidades personales, efectividad o curiosidad actúan por motivación intrínseca; mientras que si esperan un premio o rehúyen un castigo, se mueven por motivaciones extrínsecas.

Si aplicamos estos conceptos al ámbito de la enseñanza de ELE, observaremos que no es lo mismo que la toma de decisión responda a unas razones o a otras porque eso afecta a la solidez y a la duración del compromiso adquirido, lo que hará esa decisión más o menos firme y perdurable. Por ejemplo, si se funda en *motivaciones intrínsecas* (el placer de enseñar, el amor al español o el interés en la comunicación entre lenguas distintas) o bien, venga impulsada por razones *extrínsecas* (la posibilidad de viajar y establecerse en países distintos, la atracción por otras culturas, el contacto con personas diferentes, la necesidad de trabajar y las posibilidades que la demanda de español ofrece, probar a dar un giro a la vida profesional por rechazo a una actividad que no gusta...) o *instrumentales* (resolver problemas, mejorar técnicas, etc.). Veamos, pues, qué se aduce en las respuestas. Para ello, se ha hecho una clasificación de las motivaciones de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Motivación intrínseca:

- 1.1. Promover la lengua y la cultura española
- 1.2. Interés por la docencia en sí
- 1.3. Difusión cultural, intercambio, comunicación entre lenguas o personas

2. Motivación extrínseca:

- 2.1. Profesional: encontrar trabajo o mejorar el que se tiene
- 2.2. Posibilidad de viajar
- 2.3. Mejora económica

3. Motivación instrumental:

- 3.1. Resolver problemas de los alumnos o del centro
- 3.2. Mejorar la técnica docente

Las respuestas obtenidas arrojan los siguientes resultados:

	MOTIVACIÓN	RESPUESTAS (208)	PORCENTAJE (%)
Intrínseca	Promover la lengua y la cultura española	68	32,69
	Interés por la docencia en sí	54	25,96
	Difusión cultural, intercambio, comunicación entre lenguas	25	12,02
Extrínseca	Profesional: encontrar trabajo o mejorar el que se tiene	25	12,02
	Posibilidad de viajar o trabajar en el extranjero	24	11,54
	Económica	5	2,4
Instrumental	Resolver problemas de los alumnos o del centro	3	1,44
	Mejorar la técnica docente	4	1,92
	TOTAL =	208	99,99

Tabla 1

- Una considerable mayoría (70,7%) responde a motivos que expresan interés por la tarea en sí («Realizar una actividad profesional –la enseñanza- que me llena y me gusta»); en alguna de las respuestas se combinan ambas motivaciones: el gusto por la docencia y el deseo de promover el español («Transmitir a los alumnos lo mismo que yo siento por la lengua y la cultura española y conseguir que aprendan a valorar ambas cosas»; «Me encanta la docencia, es mi vocación; además de la lengua española y su cultura: historia, arte...»). Incluso en algún caso se pone de manifiesto la satisfacción de que el español, además, proporcione una posibilidad de empleo («realizarme profesionalmente en lo que más me gusta: enseñar español, que es hoy un idioma demandado en el mundo»). Este porcentaje se refuerza en los primeros años encuestados y va disminuyendo en los dos últimos años.
- Un grupo destacable (24,2) ve en la enseñanza del español una vía de trabajo o de dedicación profesional interesante («Dar un giro a mi carrera docente aplicando los conocimientos de lengua a la enseñanza de extranjeros»; «poder trabajar en el extranjero gracias a la enseñanza del español»; «tener una buena salida profesional»);

aunque no expresan, salvo en pocos casos, que esa forma de empleo produzca satisfacción personal («poder encontrar trabajo en la formación a emigrantes»; «buscar una salida profesional»). El porcentaje aumenta considerablemente en los últimos años.

- Por último, solo una reducida minoría (5,1%) considera que el motivo que les lleva a enseñar español son las necesidades del centro («El centro necesita técnicas para enseñar e integrar a los inmigrantes»; «doy clase en un centro con el 52% de extranjeros») y alguien debe reolverlas.

CONCLUSIONES

De estos porcentajes pueden ya extraerse algunas conclusiones. En primer lugar, que el **predominio de la motivación intrínseca** —la que encuentra razones para hacer una tarea porque complace al que la realiza— es abrumador (70,7); lo que implica que la dedicación a la enseñanza sigue siendo una tarea de afectos e inclinaciones emotivas (¿vocacionales?) que encuentra en este caso, además, el estímulo redundante de dedicarse a una materia que entusiasma (con frecuencia se emplean expresiones como *gustar, encantar, apasionar, pasión, disfrutar, realizarse, interés, amor...*): bien sea la difusión del español (32,69) o la comunicación en sí (12,02); a lo que en ocasiones se le añade el atractivo indudable de residir en el extranjero (11,54) o la satisfacción de enseñar a personas que desean aprender o necesitan el español para integrarse (12,02).

3.2.2. Segunda pregunta: ¿Cómo prefieres aprender?

La mayoría de los profesores ha conformado de manera intuitiva lo que considera la forma adecuada de enseñar, aplicando el método ensayo y error y casi siempre de acuerdo con las propias *creencias*⁵ sobre enseñanza que son, a menudo, reflejo de la forma en que a ellos mismos se les enseñó o sus propias formas de aprendizaje. Con lo cual, se tiende a organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje según la forma más cercana al propio estilo, por lo que influyen poderosamente *factores de personalidad*. Algunos profesores prefieren ciertos patrones o actividades de enseñanza, simplemente porque van mejor con su edad o con su carácter. Un profesor extravertido, por ejemplo, señala: «Me

⁵ Richards, J. y Lokhart, C., op. cit.

encanta hacer teatro en las clases de conversación, porque soy una persona abierta y me va esa forma de enseñar». De lo cual se concluye sin duda que **enseñamos como nos gustaría que nos enseñaran a nosotros.**

Por otra parte, cada persona aprende de forma distinta, mediante un proceso interno, casi siempre inconsciente, que depende de múltiples factores. Esta forma personal de aprender configura un «estilo de aprendizaje».

Honey y Mumford (1986) delimitaron cuatro conductas o estilos de aprendizaje: *activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*; y éstas, a su vez, se corresponden a las siguientes situaciones (Alonso, Gallego y Honey: 1994) que favorecen el aprendizaje en cada estilo:

- A. Es propio del **estilo activo** intentar cosas nuevas; competir en equipo; generar ideas sin limitaciones de forma o de estructura; cambiar las cosas; representar papeles; acaparar la atención; dirigir debates; dramatizar; hacer presentaciones; intervenir activamente; arriesgarse; sentirse ante un reto; realizar ejercicios actuales; resolver problemas como parte de un equipo; aprender algo nuevo; no tener que escuchar sentado una hora seguida; poder realizar actividades diversas.
- B. **El estilo reflexivo** se interesa en intercambiar opiniones; trabajar sin presiones ni plazos obligatorios; revisar lo aprendido; investigar; reunir información; llegar al fondo de la cuestión; asimilar antes de comentar o actuar; ver con atención una película o vídeo sobre el tema; leer algo que le proporcione datos; prepararse de antemano, asimilar y considerar; oír los puntos de vista de otras personas con diversidad de opiniones.
- C. Es favorable para el aprendizaje del **estilo teórico** moverse en situaciones estructuradas con claridad; establecer metódicamente relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones; tener la posibilidad de cuestionar; participar en una sesión de preguntas y respuestas; poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo; sentirse intelectualmente estimulado; analizar y luego generalizar las razones; recibir, captar ideas y conceptos interesantes, aunque no sean inmediatamente pertinentes; leer o escuchar ideas y conceptos bien presentados y precisos; encontrar ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerle. Este tipo de personas son ideales para realizar la

síntesis de actividades en las que actúa como *analizador* de las propuestas del grupo.

- D. El **estilo pragmático** necesita aprender procedimientos para hacer las cosas de manera práctica; disponer de un modelo que puede imitar; adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo y tener posibilidad inmediata de aplicar lo aprendido; comprobar que hay un nexo evidente entre el tema tratado y un problema o oportunidad que se presenta para aplicarlo; ver la demostración de un tema con alguien que tiene un historial reconocido; recibir muchos ejemplos o anécdotas; ver películas o vídeos que muestren cómo se hacen las cosas; participar en una buena simulación, problemas reales.

Para aplicar estos cuatro estilos —activo, reflexivo, teórico y pragmático— a las respuestas expresadas por los profesores sobre cómo prefieren aprender, se han sintetizado los rasgos en tres características de cada estilo aplicables a la enseñanza de idiomas:

2. **Activo:**

- a. dramatizaciones, debates, juegos...
- b. participación activa: poca teoría y mucha práctica
- c. actividades diversas, amenidad, innovación, trabajo en grupo

2. **Reflexivo:**

- a. escuchar, valorar, reflexión personal, correcciones intercambiar opiniones,
- b. reunir información, ampliar mediante trabajo personal
- c. prepararse antes de actuar.

3. **Teórico:**

- a. aprender con teoría en clase
- b. orden, disciplina, curiosidad y estudio personal
- c. cuestionar, analizar.

4. **pragmático:**

- a. recibir modelos que puedan imitar
- b. aplicación práctica inmediata,

c. aprendizaje rápido, medios audiovisuales y casos

Las respuestas obtenidas arrojan los siguientes resultados:

ESTILO	CARACTERÍSTICAS	N.º RESPUESTAS (208)	PORCENTAJE PARCIAL (%)	PORCENTAJE TOTAL (%)
ACTIVO	1. dramatizaciones, debates y juegos, amenidad,	16	7,69	44,71
	2. participación activa: poca teoría y mucha práctica	62	29,81	
	3. diversidad, innovación, trabajo en grupo	15	7,21	
REFLEXIVO	1. escuchar, valorar, reflexión personal, correcciones	20	9,62	30,78
	2. reunir información, ampliar, trabajo personal	22	10,58	
	3. prepararse antes de actuar.	22	10,58	
TEÓRICO	1. aprender con teoría en la clase,	16	7,69	12,01
	2. orden, curiosidad, disciplina y estudio personal	5	2,4	
	3. cuestionar, analizar.	4	1,92	
PRAGMÁTICO	1. recibir modelos que puedan imitar	8	3,85	12,5
	2. aplicación práctica inmediata,	14	6,73	
	3. aprendizaje rápido, medios audiovisuales y casos	4	1,92	

Tabla 2

1. La mayoría —casi un 45 por ciento— confía en los **métodos activos, amenos y prácticos** para el aprendizaje de idiomas, y mencionan el interés de aplicar procedimientos y actividades en las que se induzca la teoría sin necesidad de aprenderla de antemano («Mediante actividades y prácticas, no solo teoría»; «Haciendo ejercicios variados para extraer de ellos los conceptos teóricos», «practicando con ejercicios»; «Sin mucha teoría y con práctica abundante y variada»; «De forma

activa: haciendo prácticas»). Bien es cierto que en un porcentaje elevado (21,2) se considera la necesidad de explicar teoría sin renunciar al dinamismo y a la actividad lúdica («Actividades gramaticales léxicas y fonéticas lo más dinámicas posible»; «Practicando con ejercicios»; «Aprender la gramática, los verbos, el vocabulario y la fonética con ejercicios y ejemplos muy amenos e interactivos»; «De forma práctica: no me gusta la gramática pero es necesario aprenderla; prefiero hacerlo mediante ejercicios, textos, etc.»; «Aprender la gramática haciendo ejercicios variados y divertidos»).

Entre los ejercicios y actividades que se proponen, la distribución es curiosa: la mayoría (33,2) prefiere participar en conversaciones y diálogos («hablar y escuchar entre compañeros» «Hablando y escuchando»; «Con práctica, lectura, conversaciones, debates»; «con actividades participativas: grupos de conversación»); pero sólo el 7,69 por ciento habla de juegos de rol, dramatizaciones, teatro u otras actividades de simulación que impliquen además de hablar y escuchar, actuar («Practicando la lengua oral: juegos, dramatizaciones, presentaciones, juegos, rol-play, DVD, canciones»; «simulación y representación de actividades» «juegos, simulaciones...»). También un porcentaje similar (7,21) confía en las actividades en grupo como procedimiento más atractivo para el aprendizaje de idiomas («con actividades participativas: grupos de conversación...»; «con dinámicas de grupo»; «me gustan las actividades en grupo y en la enseñanza de idiomas me parecen muy eficaces»). Hay un número no desdeñable de respuestas (9,1) que rechazan el esfuerzo como requisito en la enseñanza de lenguas y solo están dispuestos a aprender de forma lúdica, sin darse cuenta, inconscientemente («De forma lúdica»; «Como jugando»; «Divirtiéndome»; «Sin darme cuenta de que estoy aprendiendo»; «Jugando, sin darme cuenta»). De estas últimas propuestas, podría deducirse una actitud de falta de compromiso y de motivación: aprender sin esfuerzo personal puede representar, en ocasiones, un atractivo, pero a la menor exigencia, se corre el riesgo de dejación y de que se produzca el fracaso que a menudo acompaña al aprendizaje de idiomas; sin embargo, como procedimiento —aprender jugando— y no como actitud, puede ser una forma de hacer atractiva la tarea.

Una idea común que subyace en las distintas respuestas es que **el aprendizaje de lenguas es un proceso sumamente interactivo** y que en la enseñanza debe dedicarse mucho tiempo a la interacción entre profesor y alumno y a la interacción entre los alumnos, sea en grupo, en equipo o en pareja, por lo que el protagonismo de la clase ha de ejercerlo el alumno. En

consecuencia, la enseñanza de español como lengua extranjera debe regirse por un principio: **el aula no es un sitio en el que se enseña, sino el lugar en donde se aprende.**

2. Para algo más del 30 por ciento, el aprendizaje se produce mediante **trabajo personal reflexivo**: escuchar al profesor y a los otros alumnos («Con clases que inviten a la reflexión y al intercambio»; «Discutir en clase los temas controvertidos y contrastar opiniones e hipótesis»), sacar conclusiones y recibir indicaciones fundamentadas («Compartir información» «Retroalimentación de los compañeros y del profesor»; «Con reflexión personal e indicaciones del profesor»). Este grupo de alumnos se inclina por reunir información y reelaborarla («Escuchando, reflexionando y añadiendo información por mi parte»; «Buscando información por mi cuenta «Descubrir por mi cuenta y discusión posterior con el profesor»); sin embargo, rara vez toman la iniciativa para actuar, mucho menos si no tienen información segura («Me gustan las orientaciones claras y no salir a actuar sin más») y no han dispuesto de tiempo para preparar el ejercicio («No me siento seguro improvisando; me gusta partir de conceptos e indicaciones sobre las que ya haya trabajado»). Estos alumnos tampoco se sienten cómodos con la acción formativa más activa que reflexionada y necesitan pautas claras e indicaciones teóricas que les guíen. No son partidarios de inducir los conceptos del ejercicio y no se presentarán voluntarios para la simulación o la práctica si no tiene claro qué deben hacer y cómo; su formato de aprendizaje más adecuado sigue una trayectoria deductiva:

Explicación – reflexión – aplicación.

Este porcentaje es considerable si se recuerda que hablamos del aprendizaje de idiomas extranjeros; lo cual no quiere decir que estos alumnos no muestren interés por la actividad («Me parece imprescindible practicar mucho, pero después de tener los conceptos y las instrucciones»), pero no como primer elemento y protagonista de la clase; sino como un procedimiento encaminado a un fin. Muchos de ellos en las encuestas expresan dudas acerca de la validez de los métodos activos («las actividades amenas y lúdicas son importantes para hacer la clase atractiva, siempre que se aseguren los conocimientos y no sea solo divertirse») si no se fija el conocimiento con la reflexión y el estudio personal: si bien la clase es muy amena, se hacen ejercicios y resulta muy dinámica, **además es necesario comprobar el avance personal y fijar los conceptos.**

3. Quienes prefieren los **métodos teóricos** constituyen el 12 por ciento de los encuestados. Muchos manifiestan la necesidad de confiar en la teoría como base del conocimiento sólido y no renunciar a ella, porque el aprendizaje es menos firme y escasamente científico («Si no hay teoría, no hay conocimiento seguro y el aprendizaje, en el fondo, es más lento»). Para ellos, **la teoría garantiza conocimiento y calidad** («Con explicaciones claras y conceptos ordenados»; «Recibir conocimientos de manera ordenada, sistemática y lógica»; «Teoría de forma ordenada»; «Con un espacio dedicado a la teoría»; «Recibir conocimientos de manera ordenada, sistemática y lógica...»). Algunos insisten en que la práctica y los juegos son imprescindibles pero subsidiarios de la teoría: deben servir para hacer aplicación del conocimiento adquirido y para fijarlo («La teoría es necesaria: no se pueden aprender lenguas sin conocer reglas gramaticales y vocabulario, la práctica debe envolver la teoría y hacerla viva, pero partir de ella y llegar a ella»).
4. Solo el 11 por ciento expresa en sus respuestas **actitudes pragmáticas**: el aprendizaje está vinculado a la consecución de un objetivo externo —lo que vendría a conectar a este grupo de aprendientes con la motivación extrínseca y utilitaria—: **se aprende lo que se necesita y de forma rápida y actualizada** («De forma pragmática, aprender rápido, eficaz, orientado a la práctica»; «que me den bases estratégicas para el autoaprendizaje»; «me interesa aprender procedimientos eficaces y sencillos para aplicarlos luego»).

Entre las respuestas se advierte además que un 8,1 por ciento menciona la necesidad de **utilizar audiovisuales y tecnología** que permita el autoaprendizaje y que otro porcentaje no desdeñable menciona la necesidad de crear un *ambiente* amable y grato que propicie el aprendizaje («En un ambiente agradable» «Relajadamente, pero no de forma laxa, con nuevos retos» «El ambiente de clase de ser agradable»).

Del conjunto de respuestas se deduce que la inclinación a la práctica como método más sugestivo es mayoritaria (45%); pero casi igual en porcentaje están los que prefieren la reflexión previa, si se suman los que confían en la teoría y en la reflexión (42%). En bastantes respuestas (27%), se advierten dos tendencias: la práctica como método, desde luego, pero el conocimiento teórico y el estímulo intelectual como fin. Lo que podía llevar a la conclusión siguiente: **aprender el idioma practicando, de forma amena y divertida sin renunciar al conocimiento, a la exigencia y la actualidad de los casos y ejemplos.**

3.2.3. Tercera pregunta: *¿Qué crees que esperan los alumnos cuando van a tus clases?*

Tanto esta pregunta como la siguiente se centran en las motivaciones del alumno, vistas empáticamente desde la posición del profesor: los alumnos han decidido asistir a las clases de español y esa elección responde a **motivaciones propias** que el profesor debe averiguar para satisfacerlas y hacer del aula un espacio productivo y grato que promueva el aprendizaje y la comunicación.

Las respuestas perfilan varios tipos de expectativas de los alumnos que asisten a las clases de español: *académicas, sociales, respecto al profesor, actitudinales y prácticas*. Veámoslas sintetizadas en un cuadro.

EXPECTATIVAS	CARACTERÍSTICAS	ENCUESTAS	PORCENTAJE
Académicas	- Aprender sin más - Cómo esperan que resulte el aprendizaje	112	58,2
Sociales	- Relaciones sociales - Divertirse - Integrarse	51	23,5
Respecto al profesor	- Atención y dedicación - Competencia y eficacia - Organizado y buen comunicador	49	22,3
Actitudinales	- Orientación y ayuda - Respeto y atención - Aceptación y actitudes de escucha	44	19,6
Prácticas	- Aprovechar el tiempo - Satisfacer objetivos - Aplicar lo aprendido	25	12

Tabla3

1. **Expectativas académicas.** Son, como es lógico, las más numerosas en las respuestas. ¿Qué espera un alumno que asiste a una clase?: aprender. Ahora bien, aunque el 58,2 por ciento ha supuesto que los alumnos que asisten quieren aprender español («Satisfacer unas necesidades de aprendizaje»; «Aprender y enriquecerse con nuevos conocimientos»; «Aprender el idioma y la cultura»;

«Refuerzo o ampliación de conocimientos previos»), la mayor parte de las respuestas (42,3) añaden matices sobre cómo esperan que resulte el aprendizaje; es decir, quieren no solo aprender, sino hacerlo de forma «amena», «participativa», «dinámica». «entretenida» («Aprender español de forma amena y efectiva y conocer algo más de la cultura hispana»; «Una clase amena, en la que participen y aprendan de forma inductiva»; «Aprender fácilmente y con diversión»). Es decir, que las expectativas de los alumnos implican que su necesidad de aprender español, o su deseo de hacerlo, parte de un estilo de aprendizaje más inclinado a la acción, a la participación y a la amenidad. El porcentaje de los que responden así a esta pregunta es muy similar a los que se inclinaban por el estilo activo de aprendizaje (44,7), lo cual corrobora una suposición anterior: las personas tienden a enseñar como desean que les enseñen a ellos; o lo que es lo mismo: quien prefiere un estilo de aprendizaje, tenderá a ponerlo en práctica cuando enseñe, pero sobre todo, espera que en la clase se le enseñe como desea aprender.

2. **Expectativas sociales.** Destaca una expectativa interesante que los profesores suponen en un 23,5 por ciento de los alumnos: **se asiste a clase para establecer relaciones sociales, para pertenecer a un grupo o integrarse, o para divertirse sin otro propósito.** Aparece aquí, la alusión a una de las necesidades humanas determinada en la Pirámide de Maslow⁶, *la necesidad de pertenencia, socialización e integración*. Es interesante que los propios profesores perciban la clase como un espacio integrador; de las respuestas se deduce lo siguiente: en unos pocos casos, el alumno asiste a clase para aprender algo que le permitirá integrarse (**el idioma actúa como vehículo de integración:** «Socializarse con el aprendizaje del español») y el propio grupo acoge al individuo («integrarse en un grupo de intereses similares y divertirse en el sentido de que les guste lo que aprenden»); aunque en bastantes respuestas, el profesor supone que los alumnos encuentran que la clase de español es un espacio adecuado para la socialización («Un nuevo medio de relación social», «divertirse y socializarse con un ambiente agradable») y la relación personal indiferente al aprendizaje («Pasarlo

A.H. Maslow: *Motivación y personalidad*.

bien y romper con la rutina de otras clases»; «Pasar un rato agradable con los compañeros» «mucho amenidad, diversión»).

Las expectativas sociales que van acompañadas de objetivos académicos, aunque no son abundantes en las respuestas (8,3%), auguran un excelente pronóstico para lograr el éxito: el alumno que espera recibir una clase de español interesante y amena e integrarse en un grupo suma tres motivaciones, lo que supone la mejor perspectiva para el aprendizaje.

3. **Expectativas respecto al profesor**

Entre las respuestas dadas, se aprecia en algo más del 22 por ciento una **visión de la figura del profesor** que suponen en los alumnos. El perfil que proponen es el de un profesor «competente, ameno y buen comunicador», como resumen de las cualidades que los propios enseñantes esperan de ellos mismos cuando adoptan el papel de alumno. La mayoría de las respuestas que reflejan alguna expectativa respecto al profesor insisten en que el alumno espera un profesor que conozca la materia que imparte («Conocimientos sólidos» «un profesor competente»), pero también que sepa enseñar, es decir, que sea competente y eficaz («eficacia», «claridad» «organización, claridad, dinamismo»); un número no desdeñable, espera que el profesor haga la clase amena porque haya adquirido técnicas de oratoria aplicada a la docencia («buen comunicador», «ameno»). En síntesis, **es imprescindible la profesionalidad** del enseñante en tres ámbitos de formación: el **conocimiento de la materia**, la **eficacia organizativa de la clase** y las **habilidades de comunicación**.

4. **Expectativas actitudinales**

Entre las respuestas, un número reducido pero insistente (19,6%) espera además de conocimientos y dominio de técnicas pedagógicas cierta *actitud*. De hecho, desde hace algunos años, se mantiene el principio de que **para aprender se requieren comportamientos y acciones**. Podría decirse lo mismo de la enseñanza. El profesor, según propone un 20 por ciento de los profesores encuestados, debe mostrar hacia el alumno cierta actitud («respeto y atención», «respeto», «ser accesible», «dinámico», «ameno», «atento a los alumnos», «orientador», «que ayude al alumno»,

«orientación y ayuda para aprender» «ser comprendidos, aceptados, escuchados»). Se corrobora con ello que, a juicio de los propios profesores, en lengua extranjera, **se espera del profesor no solo conocimientos y técnicas, sino también, necesariamente, actitudes hacia el alumno** que promuevan la participación y que le hagan sentirse comprendido y escuchado.

5. **Expectativas prácticas**

En un 12 por ciento de las respuestas, se advierten motivaciones prácticas que el alumno trae a clase previamente, orientadas a obtener resultados, ajenas a la dimensión social, a lo interesantes que resulten las clases o la ampliación del conocimiento. Se muestra en estas respuestas una orientación utilitaria: **se acude a la clase con un fin personal concreto** que no tiene mucho que ver con la integración en un grupo, la amenidad ni la actitud del profesor hacia los alumnos. Respuestas como «resolver dudas», «no perder el tiempo», «que las clases satisfagan mis objetivos», «reforzar los conocimientos previos», «aprovechar el tiempo», «Salir satisfechos con lo que han aprendido y poder aplicarlo fuera»... expresan el deseo de que la clase sea un espacio productivo para un alumno seguramente alentado por motivaciones extrínsecas: aprender español como medio para alcanzar objetivos profesionales o académicos, de forma que **la clase, cuanto más productiva sea, más acerca al aprendiente a la consecución de sus metas.**

3.2.4. **Cuarta pregunta: ¿Cómo averiguarías el grado de motivación de tus alumnos?**

A propósito de la motivación de los alumnos, Christopher Day (2007: 52), menciona recoge esa cita de Metz (1993, 104):

Como el trabajo de los profesores consiste en provocar cambios complejos del entendimiento y de las destrezas de los alumnos, por una parte, y de sus caracteres en desarrollo, por otra, es casi imposible que los profesores sean eficaces sin contar, como mínimo, con la aquiescencia pasiva de los estudiantes. Para ser plenamente eficaces, los profesores necesitan la cooperación entusiasta de los alumnos.

Los profesores son conscientes de que los alumnos traen a clase motivaciones y expectativas, muy especialmente en el caso de las lenguas extranjeras; de forma que las razones que les mueven a aprender español no pueden dejar

indiferente al profesor, sino que habrá de tenerlas en cuenta en la programación y los objetivos de la clase (Alonso: 1994).

Pero no siempre a quienes asisten a una clase los empuja una motivación fuerte por la materia, sino que vienen por los resultados que esperan conseguir (aprobar, obtener una ventaja laboral, poder comunicarse...) o acuden sin más, obligados por el programa. En casos así, la motivación falla y si no se consigue despertar —y mantener—, es posible que el alumno abandone o adopte una actitud de rechazo si se ve obligado a asistir sin otra alternativa. Sin embargo, motivar no es solo responsabilidad del profesor: la motivación en el aula es tarea que concierne a todo el grupo. Si somos un grupo deben repartirse las responsabilidades (Alonso: 1994).

Ahora bien, aunque esa tarea de motivar se debe emprender desde el primer día de clase, no puede abandonarse nunca para garantizar que el alumno sienta que progresa, se refuerce su autoestima y la consciencia de sus posibilidades de dominar la materia. De ahí que la pregunta sobre cómo llegar a conocer la motivación de los alumnos vaya encaminada a prevenir el fracaso y adaptar la oferta a la demanda: sabiendo las necesidades de los alumnos, será más fácil satisfacerlas.

En consecuencia, es imprescindible aplicar algún método que permita conocer los motivos del alumno para incorporarlos a la gestión y a la organización de la clase. Y estos son los que propusieron los profesores en sus respuestas.

MÉTODO	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE (%)
Comunicación	- Encuestas - Entrevistas y conversaciones - Diálogo	108	51,92
Observación	- Actitud con la materia - Participación e integración - Comportamiento en el aula	82	39,42
Acción	- Debates - Ejercicios - Juegos	26	8,66

Tabla 4

Se observa en las respuestas que los profesores recurren a tres métodos para indagar sobre la motivación y las expectativas de aprendizaje de los alumnos: la *comunicación*, la *observación* y la *acción*, que aplican mediante diversos procedimientos.

1. **Comunicación**

Para averiguar qué quieren los alumnos y cómo esperan conseguirlo, más de la mitad de las encuestas (51,92%) proponen la **comunicación directa** con ellos mediante entrevistas, conversaciones fuera del aula o diálogos e intervenciones en la propia clase (28%); o bien. la **comunicación indirecta** a través de encuestas y cuestionarios (23%).

Quienes confían en la comunicación esperan ofrecer al alumno una visión del profesor volcada en su aprendizaje («Preguntándoles por qué quieren estudiar este idioma»; «Hablando con ellos de forma cercana y accesible»); dispuesto a recibir información («Preguntándoles por qué estudian y qué esperan de la clase»; «Aprovechar la presentación para preguntarles»; «Que me digan ellos para qué les puede servir estudiar español»; «Preguntándoles directamente, charlando con ellos»); a escuchar opiniones («Preguntándoles si les gusta el español y si les agrada la clase») y a proporcionar valoraciones e información de retorno sobre la marcha del aprendizaje («Hablar con ellos para decir cómo van y qué proponen para colaborar en clase»). Se trata de **comunicación intencional**, cara a cara, en la que hay un esfuerzo de comprensión, un compromiso de trabajar juntos y una responsabilidad compartida (Mc Lagan; krems: 2001, 16).

La comunicación indirecta es también un procedimiento aceptable para averiguar qué prefieren los alumnos y cuáles son sus intereses e inclinaciones; al uso de encuestas y preguntas escritas recurrirían el 23 por ciento y algunos emplearían ambos métodos («Mediante preguntas orales y escritas sobre lo que les gusta de la asignatura y de lo relacionado con ella»). En este modelo, si bien el alumno puede percibir el interés del profesor en averiguar sus gustos y necesidades, se le deja fuera del proceso y no es seguro que se le haga partícipe del resultado; por lo que parece un método más adecuado para la investigación científica que para lograr despertar la motivación. Hace falta, si

se emplea como método de indagación, comunicar los resultados en grupo y comentarlos personalmente mediante comunicación interpersonal.

Con todo, de estas respuestas se deduce que los profesores se sienten preocupados en el grado de motivación y en despertar el entusiasmo entre los estudiantes, y confían en la comunicación interpersonal para lograr que los objetivos del alumno y los del enseñante coincidan. La comunicación, en consecuencia, dentro y fuera del aula, es para la mayoría de ellos la forma más eficaz de obtener resultados porque involucra al alumno en su propia enseñanza.

2. Observación

La observación es un método pasivo al que ha recurrido tradicionalmente el maestro para indagar sobre la conducta del alumno y comprenderlo; es, además, una de las *destrezas receptivas* —escuchar, observar, sacar conclusiones— imprescindibles en la comunicación (Mc Lagan; Krembs: 2001, 32). El hecho de que sea silente y no participativo —el maestro observa la actitud y el comportamiento, pero el alumno no interviene— no invalida el proceso, pero no parece suficiente si el destinatario no es consciente de que el profesor se interesa en su actitud y se esfuerza en mejorarla. Sin embargo, casi el 33 por ciento de los profesores encuestados recurren a la observación sin plantearse comunicar los resultados percibidos («Observando su actitud en clase y los resultados» «Observando su actitud en clase») y solo un 7 por ciento habla de comunicarse después con el alumno («Observar su comportamiento y hablar con ellos luego») para compartir con él el resultado de su análisis.

Cabe preguntarse en qué se basa la observación que intenta averiguar motivaciones; según las encuestas, se centra en varios indicadores: *actitud* («Por su actitud y grado de atención»; «Estar atenta a si les interesa o se aburren»; «Según la atención que prestan en clase»); *participación* («Por su participación en las actividades»; «Analizando su participación en clase»); *responsabilidad* («Averiguando si hacen las tareas que se les manda»; «su actitud en clase y los resultados»); *relación con el grupo e integración* («por su cooperación con los compañeros»; «interés por el grupo»; «escuchar sus temas de conversación cuando hablan entre ellos»), incluso *gestos y lenguaje no*

verbal («Gestos»; «Por los gestos cara»; «Atendiendo a señales externas (ropa, libros, dibujos, carpetas, música...»)»)

3. **Acción**

Un número reducido de encuestas (8,66) propone directamente la acción para averiguar si sus alumnos están motivados y qué intereses tienen. Respuestas como «con tareas», «con ejercicios», «con actividades atractivas», «con juegos de rol» o «mediante actividades», hablan de ir directamente a la acción e involucrar al alumno en ellas sin preguntar por sus gustos o intereses. Como procedimiento es aceptable porque la clase se produce de forma activa y dinámica, pero ya hemos visto que no todos los alumnos se sienten satisfechos con ese tipo de clase, aunque sin duda es mucho más motivadora la acción y el dinamismo en clase de lenguas extranjeras que la pasividad.

De todas las respuestas se desprende la postura decidida que adopta el profesor en la motivación de los alumnos, recurra al método que recurra para averiguarla, y su disposición a involucrarse para despertarla si es preciso. Encina Alonso⁷ propone además estas acciones para despertar y mantener la motivación:

- Buscar temas que les interesen.
- Adaptar nuestra metodología a sus modos de aprendizaje.
- Explicar el objetivo de las actividades.
- Comentar el progreso para que ellos lo vean.
- Animarlos en los momentos en que el progreso no es tan evidente, y reconocerlo cuando sí lo es.
- Crear un ambiente en el que los errores sean positivos, ya que forman parte del proceso de aprendizaje.
- Variar las actividades, temas y contenidos.
- Cambiar el foco de atención: pasar del lenguaje como fin en sí mismo al lenguaje como medio para un juego, una actividad comunicativa, etc.

⁷ *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?;* pp. 11-12

- Evitar expresiones del tipo: *Ahora vamos a ver algo que es muy difícil. ¿Cómo puede ser que no lo entendáis si ya lo he explicado tres o cuatro veces? No importa que no terminéis el juego, sólo era para practicar. Es igual. Está mal. Todavía tienes muchos fallos...*

3.2.5. Quinta pregunta. Piensa en un buen profesor que hayas tenido y propón tres características que consideres idóneas en el aula de ELE

Cabe suponer, por lo tanto, que la función futura del profesor no será enseñar, sino movilizar, *atrapar*, motivar: ser animador.

M. MacLuhan

Nadie duda hoy de que el papel del profesor va más allá del conocimiento y la aplicación de métodos sobradamente probados. Aprender es un proceso complejo que afecta a múltiples niveles, no se trata sólo de un proceso cognitivo, puesto que en él influyen poderosamente factores psicológicos como las creencias, los valores, la identidad personal o la autoestima, que no podemos pasar por alto. De hecho, ya se había visto en las respuestas a la tercera pregunta (vid. 2.2.3: 4) que **entre las expectativas de los alumnos estaba la de hallar en la clase un buen profesor**, incluso habían esbozado alguna de sus cualidades. En esta pregunta se sistematiza lo que los propios profesores, con la visión del experto, consideran que es un buen perfil de profesor.

Las respuestas recogidas —un total de 220, en series de tres, aunque en 12 cuestionarios se incluyen aclaraciones que añaden otros tantos adjetivos y se han considerado también en el cómputo—, dibujan interesantes perfiles en los que se aprecian tanto *cualidades personales* que debe poseer (buen carácter, simpatía, sentido del humor, ingenio...), las *actitudes* que debe cultivar en la clase, tales como trato amable, cortés y respetuoso, empatía, interés por los alumnos..., como *habilidades docentes* (amenidad, capacidad de motivar al alumno, dinamismo, capacidad de participación, capacidad de escucha, destrezas de comunicación, claridad expositiva, capacidad de organización, etc.), *competencia profesional* (conocimiento, seguridad,

exigencia, sabiduría, cultura...), *motivación* (compromiso, amor al trabajo, entusiasmo...) y *valores éticos* (sentido de la justicia, responsabilidad, conducta digna de imitación, autocrítica...).

Todas estas cualidades se han resumido en tres o cuatro formas de manifestación que sintetizan los valores expresados; llevadas a una gráfica, presentan los siguientes resultados.

CARACTERÍSTICAS	FORMAS DE MANIFESTACIÓN	PORCENTAJE (%)
<i>Cualidades personales</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Simpatía — Ingenio y sentido del humor — Paciencia y afabilidad 	3,2
<i>Actitud en clase</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Cortesía y amabilidad — Respeto — Empatía: interés por los alumnos — Proximidad 	28,9
<i>Habilidades docentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Capacidad de motivación — Dinamismo — Hacer participar a los alumno — Claridad expositiva y orden 	16,2
<i>Destrezas de comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Amabilidad — Capacidad de escucha — Variedad de recursos expresivos — Persuasión 	12,4
<i>Competencia profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Conocimientos sólidos y amplios — Cultura extensa — Seguridad — Exigencia a los alumnos 	21
<i>Motivación propia</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Amor a la lengua española — Entusiasmo 	16
<i>Valores éticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Responsabilidad — Compromiso — Modelo de imitación 	2,3

Tabla 6

Los futuros profesores de español para extranjeros, a través de esta encuesta, han valorado como rasgo más valioso de un buen profesor (el 28,9%) una *actitud* que asegure la asistencia a clase mediante la relación grata y cercana con los alumnos para generar un ambiente favorable al aprendizaje y a la colaboración («que favorezca el clima de la clase para que el ambiente sea apto para aprender»; «favorecedor de una atmósfera que promueva la cooperación»); para lo cual, deben desplegar empatía («mostrar empatía»; «ser abierto y cercano»), respeto («respetuoso»), interés («Interés por los alumnos»), mostrarse accesible («cercanía y comprensión»; «cercanía: hacer que guste asistir a las clases»), deparar un trato amable y cortés («cortesía y amabilidad en las formas»), e infundirles confianza en sí mismos para superar las dificultades e inseguridad que el aprendizaje de idiomas hace aflorar a veces («Infunde confianza en sí mismos a los alumnos»; «daba confianza al alumno en sí mismo»; «capaz de crear un clima de confianza para que el alumno muestre sus dudas»).

En segundo lugar, como característica más apreciada, apuntan las encuestas a la *competencia profesional*, que viene descrita en términos que aluden más a la propia solvencia del profesor y a la solidez de los conocimientos que al método empleado. La competencia profesional se entiende en términos de solidez y amplitud de los conocimientos («Competencia y dominio de la materia»; «Claridad y rigor en el conocimiento»; «Conocimientos actualizados»; «Competencia: conocimiento del idioma» «Conocimiento profundo de la materia, actualización científica y sociocultural»), y seguridad en la explicación («Seguro de su conocimiento»; «explicar con seguridad y rigor»; «conocimientos de español profundos, amplios y transmitidos con rigor»); algunos van más allá del dominio de la materia y piden que el profesor de lengua española para extranjeros posea una vasta cultura que haga las clases atractivas y diferentes («además de saber enseñar gramática y vocabulario, que tenga una amplia cultura»; «que sea muy culto»; «que ofrezca a los alumnos mucha riqueza cultural») y dé importancia al trabajo exigiendo a los alumnos («Exigente»; «exigirse a sí mismo y a los alumnos»; «Exigente pero no competitivo»)

Como tercera característica —bastante relacionada con la actitud en algunos aspectos— se valoran las *habilidades docentes* (16,2%), sobre todo las que tienden relación con la capacidad de despertar el interés de los alumnos por el español; es decir, la capacidad de motivar («motivador», «capaz de motivar al alumno para que dé lo mejor de sí mismo»), hacer las clases dinámicas y

participativas («dinámico, activo, fomentar la participación», «da más oportunidades a los alumnos para hablar e intervenir», «clases muy dinámicas», «variedad de recursos, clases dinámicas, con diferentes actividades») y en menor grado la claridad expositiva, la organización de los contenidos y el orden conceptual («Claridad y rigor en el conocimiento», «claridad y concisión» «Claridad y orden»).

En cuarto lugar, aunque muy próxima a las habilidades docentes, se sitúa la *propia motivación* del profesor (16%), una de las respuestas incluye una reflexión muy reveladora, a modo de resumen, de ciertos aspectos emotivos que se ponen en juego en el aula de español como lengua enseñada a extranjeros:

Un profesor de ELE debe ser, sobre todo, amante de su profesión y entusiasta de su lengua; creer en la importancia de la materia que explica y transmitir esa importancia a los alumnos: la enseñanza es difícil y requiere un continuo esfuerzo para actualizarse. Además, es poco probable ser motivador si no se es entusiasta de lo que se enseña.

Otros se expresan también en términos inequívocos respecto al amor por lo que se hace, cuando recuerdan a un profesor capaz de contagiar su pasión a los alumnos, con comentarios como estos: «Más que ninguna otra capacidad, me encanta que el profesor se apasione por el tema porque así me motiva»; «que demuestre pasión por lo que hace»; «es insuperable un profesor que une a la competencia, el entusiasmo»; «recuerdo a un profesor excelente porque amaba lo que hacía y lo transmitía»; «disfrutaba con su trabajo».

Queda claro que la motivación a la que hacen referencia estos comentarios es de la más pura naturaleza intrínseca.

En un 12,4 por ciento de las encuestas se expresan opiniones respecto a la necesidad de que el profesor sea buen comunicador, es decir a que despliegue *destrezas de comunicación*. La clase es, de hecho, un sistema de comunicación oral y requiere indispensablemente que el profesor se valga de recurso de la oratoria aplicada a la enseñanza para ser capaz de dotar de amenidad a las clases («hacer interesante y atractiva la clase»; «la forma atractiva de explicar y la amenidad»; «ser buen comunicador para atraer al alumno y retener su atención»); de hacer ver la conexión con la realidad mediante anécdotas y ejemplos que proporcionen vitalidad al discurso («Transmitir la información con anécdotas y ejemplos

interesantes»; «Hacer interesante el tema con anécdotas»); saber escuchar al alumno («Capacidad de escucha»; «saber escuchar») y desarrollar habilidades de persuasión para evitar conflictos, integrar y dar armonía al grupo humano que comparte aula, aunque sus miembros no tengan los mismos objetivos ni compartan intereses idénticos («capaz de persuadir para unificar»; «que evite los conflictos con persuasión»).

Se observa en un número reducido de respuestas (3,2%) el interés de que el profesor posea ciertas *cualidades personales* como la simpatía, casi siempre vinculada o otros factores como la amenidad («simpatía y amenidad»), las dotes de ingenio o el sentido del humor («ingenioso y con sentido del humor»), («que tenga sentido del humor y sea paciente con los errores») y la paciencia y el carácter afable («paciencia, simpatía y buen carácter personal») porque sin duda harán más llevadera la tarea de aprender y más grato el trabajo de enseñar.

Por último, en un número también reducido de encuestas (2,3%), pero con comentarios reflexivos extensos, se propone que el profesor haga muestra de *valores éticos* porque en cierto modo —y de forma inequívoca en el caso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas— el profesor es un modelo de identificación. De forma que las respuestas reflejan el interés de que la figura del profesor encarne esos valores que afectan singularmente al aprendizaje de una segunda lengua, porque ésta, sin duda, entraña una visión del mundo diferente a la propia, pero, en cierto modo, universal. Por tanto, insisten en la profesionalidad del enseñante y en su compromiso («Profesional: todo trabajador debe ser serio, responsable y comprometido con su trabajo, pero el sector de la educación requiere un compromiso especial porque conlleva una gran responsabilidad»); en la conducta observada («Ser una referencia más allá de la materia en aspectos como conducta, espíritu de trabajo, educación...»); en la imparcialidad y objetividad de su actitud y en cierta humildad que le permita «reconocer sus errores».

2.2.6. Sexta pregunta. *Piensa en tres características que consideres propias de un buen alumno de ELE*

El aprendizaje es el objetivo medular de la enseñanza; ahora bien, como se ha visto en el apartado 2.2.4, cada persona aprende de forma distinta, de modo que los alumnos muestran diferentes «creencias» respecto a cómo

debe ser la enseñanza de idiomas (Tumposky; 1991), que influyen en el éxito del aprendizaje. Por otro lado, como el aprendizaje en el aula se produce en grupo, los alumnos actúan y se relacionan durante la clase según diversos «patrones de interacción»⁸, acordes, sin duda, con su personalidad y también con los distintos estilos cognitivos —activo, reflexivo, teórico y pragmático— que ya se han visto. Good y Power (1976) describieron seis patrones interactivos distintos, en los que se manifiestan factores de personalidad, creencias, estilos cognitivos, motivación y actitudes respecto a la materia:

1. *Alumnos motivados por la tarea:* competentes, participativos y brillantes. Sólo buscan ayuda del profesor cuando la necesitan; cooperan, se integran y no plantean problemas de disciplina.
2. *Alumnos silentes:* son buenos pero poco participativos; no interrumpen y raramente preguntan o buscan la ayuda del profesor, por lo que pueden pasar desapercibidos y los demás alumnos apenas los conocen.
3. *Alumnos sociales:* muy partidarios de la interacción y la participación activa; aunque no siempre responden con corrección, se prestan a colaborar si el trabajo implica interacción, diálogo o trabajo en grupo; a veces se distraen y distraen a otros; buscan con frecuencia la ayuda del profesor o de otros alumnos.
4. *Alumnos dependientes.* Necesitan apoyo del profesor y su guía para efectuar tareas y tienden a abandonarlas si no se les ayuda. A menudo necesitan que el profesor u otros alumnos les digan si han hecho bien su trabajo y, si no, cómo deben resolver el problema.
5. *Alumnos aislados.* Estos alumnos, por diversas razones, se apartan de los demás; es posible que falten a la clase y no se integren. Se muestran reacios a compartir el trabajo con otros o a permitir que otros los valoren. En consecuencia, suelen resolver peor las tareas de aprendizaje.

⁸ Richards, J. y Lokhart, C. Op. cit.

6. *Alumnos alienados.* Reaccionan en contra de la enseñanza y el aprendizaje; se muestran hostiles. Crean problemas de disciplina y hacen difícil el trabajo a los demás. Necesitan una supervisión estricta y sus problemas de aprendizaje se relacionan a menudo con problemas personales.

La utilidad de sistemas de clasificación como éste es servir para que el profesor sea consciente de que alumnos pueden manifestar estilos distintos de interacción que conviene tener en cuenta para desarrollar estrategias de enseñanza que satisfagan sus expectativas y se adapten a la forma de actuar en el aula.

Veamos en las respuestas de las encuestas qué rasgos encuentran idóneos los futuros profesores para que la enseñanza del español tenga éxito; qué estilo cognitivo encuentran más adecuado y hacia qué patrón de interacción en el aula se inclinan.

En las respuestas se perfila un alumno ideal que venga motivado a clase y participe, que desee aprender, se integre en el grupo, respete al profesor y a los compañeros, esté atento, sea trabajador y constante, acepte las correcciones y las sugerencias y tenga curiosidad y espíritu de superación. Se ha llevado este desiderátum a una tabla cuyos criterios de clasificación quedan determinados en los siguientes:

1. *Motivación*
2. *Conducta favorable*
3. *Curiosidad intelectual*
4. *Hábitos de trabajo*
5. *Integración*

CARACTERÍSTICAS	MANIFESTACIÓN	PORCENTAJE
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> — Motivación — Interés — Participación — Iniciativa 	48,2
Conducta favorable	<ul style="list-style-type: none"> — Respeto — Docilidad — Responsabilidad — Colaboración — Atención 	28,1
Curiosidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> — Deseo de aprender — Actitud abierta y receptiva — Afán de superación — Confianza en sí mismo 	12,2
Hábitos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> — Disciplina — Orden — Constancia — Esfuerzo — Reflexión — Concentración 	7,8
Integración	<ul style="list-style-type: none"> — Trabajo en grupo — Sociabilidad — Compromiso 	3,7

Tabla 6

La característica más valorada —de forma sistemática aparece en las encuestas la palabra o alguno de sus equivalencias— es la *motivación* (48,2) porque eso asegura que el profesor contará con un aliado del aprendizaje y un colaborador: el propio alumno. Abundan en las encuestas expresiones como éstas: «motivación», «con ganas de aprender y muy participativo»; «Interés, motivación,

entusiasmo». En casi todas las respuestas, la motivación se une a una forma concreta de interacción: la *participación* decidida del alumno mediante la preguntas en clase, la intervención y la acción. Se percibe así el deseo del profesor de no monopolizar el tiempo, compartir el protagonismo —ya que agradece y valora la iniciativa del alumno — y hacerle corresponsable de la marcha de la clase («Aporta cosas nuevas a la clase [opiniones sobre el tema sobre el funcionamiento de las clases...]») para involucrarle en su propio aprendizaje y en el del grupo. Así que el profesor, pensando en el aula de lengua extranjera, se inclina por alumnos motivados por la tarea y participativos, más que silentes y reacios a la participación, aunque sean trabajadores y progresen.

La segunda característica que se aprecia con más frecuencia es la *conducta favorable* expresada en actitudes como el respeto («Respetuoso con los compañeros y con el profesor»; «educado»; «Atento y respetuoso») la docilidad («dócil»; «que acepte las correcciones»), la colaboración («que contribuye a la clase»), la responsabilidad («responsable y colaborador») y la atención en clase («que esté atento y dispuesto a trabajar»), porque todo ello favorece la comunicación, evita los conflictos y promueve un clima de colaboración que hacen la clase amena y productiva.

En tercer lugar, valoran los profesores *la curiosidad intelectual* (12,2), expresada en afán de aprender y superarse («que sea abierto y receptivo»; «que muestre curiosidad por la materia», «buscar él mismo información»; «sentir interés y curiosidad»). Esta actitud no se transforma necesariamente en participación, pero asegura al profesor que el alumno mantiene viva la motivación y adelanta, aunque no le pida ayuda para ello o no participe demasiado en el grupo.

Los *hábitos de trabajo* son la cuarta característica que aparece en una discreta proporción, el 7,8 por ciento. Da la impresión de que el profesor no confía en que lo alumnos tengan hábito de trabajar ni hayan desarrollado una técnica sólida; pero lo cierto es que le preocupa menos que no sepa resumir o sintetizar, que no sea organizado, que no trabaje disciplinadamente, con constancia y esfuerzo, que el hecho de tener que lidiar con alumnos desmotivados, abúlicos y hostiles, o que actúan de forma irrespetuosa y rebelde; es decir, alumnos alienados.

Por último, unos pocos (3,7%) aluden a las ventajas de la *integración en el grupo* porque esa es también una forma de motivación extrínseca: una clase en la que hay buenas relaciones asegura la persistencia del interés y la consolidación del grupo. Lo expresan de esta manera: «Comprometido con los demás»; «le gusta trabajar en grupo»; «Implicado con el grupo».

CONCLUSIONES

Del estudio de las respuestas a la encuesta y el análisis de los comentarios se desprenden datos y conclusiones que pueden servir para orientar trabajo de los profesores de ELE de forma más sólida y profesional.

1. En primer lugar, destaca el porcentaje tan elevado de **motivación intrínseca** entre los profesores que han decidido enseñar español como lengua extranjera; lo cual supone un compromiso con la enseñanza y, desde luego, con la lengua española. Sin embargo, este porcentaje **disminuye en los últimos años**, en beneficio de la **motivación extrínseca asociada a la posibilidad de encontrar trabajo** más fácilmente si se enseña español; de hecho, muchos aluden a la existencia de un mercado en el extranjero a la espera de buenos profesionales. El grupo más nutrido de los que piensan así lo constituyen los nuevos licenciados y casi todos los extranjeros, aunque entre estos últimos coincide con el interés por el español y por la civilización y la cultura hispánicas que muchos de ellos reflejan en sus comentarios.
2. La preferencia decidida por un **modelo de aprendizaje activo y participativo**. No se renuncia a la teoría ni a la reflexión, pero la contribución activa del alumno en la clase, su inclinación por el trabajo en grupo, y la demanda de amenidad y dinamismo constituyen una constante; lo que lleva a pensar que el profesor debe orientar la clase a que sea el alumno quien la protagonice y él se convierta, más que en un proveedor de información y en un vigilante de la conducta, en un facilitador y un gestor del conocimiento.

3. Los profesores expresan gran **interés por las motivaciones y expectativas de los alumnos** y se muestran proclives a satisfacerlas. Si bien entre ellas prepondera la satisfacción de necesidades académicas, no se desdeñan las expectativas sociales que permiten al alumno integrarse; aunque también suponen que los alumnos esperan una actitud del profesor que favorezca el aprendizaje.
4. Los profesores consideran una necesidad irrenunciable **conocer las motivaciones y necesidades de los alumnos** para satisfacerlas y garantizar el cumplimiento de sus objetivos. Para averiguar cuáles son sus motivaciones proponen recurrir a la **observación** de actitudes, a la **comunicación** directa e indirecta y a la **acción** para mantener o despertar la motivación.
5. Respecto a la **figura del profesor**, de las reflexiones se extrae un **canon** que debe reunir **habilidades docentes, capacidad de comunicación, virtudes morales y valores éticos**. A ese respecto, la idea del modelo de profesor de ELE añade la amenidad como cualidad imprescindible y la motivación como requisito indispensable. Se vuelve a esperar del profesor un elevado rango moral y una dedicación ilimitada a los alumnos. Quizá a esto se le pueda llamar vocación, pero no basta: hay que desarrollar destrezas profesionales en el ámbito de la comunicación interpersonal para mejorar el nivel de las clases y despertar en los alumnos el afán de saber.
6. Respecto al **perfil ideal del alumno**, se esperan **comportamientos, actitudes y acciones**. Se prefiere al alumno motivado, preocupado por la clase como fuente de conocimiento y como grupo social, pero se concede menos importancia a la preparación que traigan y a sus hábitos de trabajo.

En esencia, el profesor de español que se desprende de las reflexiones de estas encuestas encuentra en la enseñanza de lengua española a extranjeros una dedicación ilusionante con prometedoras perspectivas de futuro, y está dispuesto a prepararse para abordarla con un enfoque práctico y ameno.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, C. M.; GALLEGO, D.J. y HONEY, P. *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.
- ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid.
- BELTRÁN, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993.
- BUENO, J.A. y CASTANEDO, C. *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: Síntesis, 1998.
- BOU PÉREZ, J.F. *Coaching para docentes: el desarrollo de las habilidades en el aula*. Alicante: Ediciones Club Universitario. 2007
- CARRETERO, R. et al. «El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento». *Profesorado: Revista de Currículum y formación de profesorado*. Vol. 12, n.º 001. Universidad de Granada. 2008.
- DAY, Ch. *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Ediciones Narcea, 2007.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation; Psychology; Personality; Philosophy*. New York: Plenum.
- DEL POZO DELGADO, P. *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide; Psicología. 1997.
- ESCAÑO, J. Y GIL, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña. El constructivismo en el aula*. Barcelona: Horsori, 1992.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J y ELORTEGUI ESCARPÍN, N. «Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar». *Enseñanza de las Ciencias*, N.º 14 (3) pp. 331 -342. Barcelona. España (1996).
- FRANCO, M. et al. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I-II: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Cádiz, 1999.
- GALLEGO RODRÍGUEZ, A. y MARTÍEZ CARO, E. «Estilos de aprendizaje y e-learning: hacia un mayor rendimiento académico». www.um.es/ead/red
- GAN, F. et al. *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona: Pirámide. 1995.
- GARCÍA ARZEO, M.ª E. *El educador como modelo de identificación*. Tekné. 1995
- GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1998.
- GONZÁLEZ, J.L. y ASENSIO, M. «Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras». *Estudios de psicología*, n.º; pp. 49-67.
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. «Regulación y control de los factores afectivos». Madrid, 2006.
- MC LAGAN, P. y KREMBS, P. *Comunicación cara a cara*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.

- MARQUÈS, P. (2000). [Técnicas docentes. Criterios orientadores del currículum. La motivación.](#)
- MARTÍN SÁNCHEZ, MIGUEL A. «El profesor de ELE: personalidad, motivación y eficacia». Ogiya: Revista electrónica de estudios hispánicos, pp. 17-30.
- MASLOW, A. *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991.
- METZ, M. H. *Theachers Ultimate Dependence on their Students*. En M.W. Mc Laughlin. New York: Theachers College Press, 1993.
- MUMFORD, A., Honey, P. (1996). *Using your learning styles*. Honey, Maidenhead
- PETRI, L. HERBERT y GOVERN, J. M. *Motivación: teoría, investigación y aplicaciones*. Thomson Paraninfo, 2009.
- RAE, L. *Manual de formación de personal: técnicas opara directivos y profesionales*. Díaz de Santos, 1997.
- RICHARDS, J. y LOKHART, Ch. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- ROSSELLÓ I MIR, J. *Psicología de la atención: introducción al estudio del mecanismo atencional*. Pirámide; Psicología, 1997.
- RONCEL VEGA, V. «Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas». *Marco ELE*, n.º 7; 2008.
- VALENZUELA GONZÁLEZ, J. R. «Motivación en la educación a distancia». En *Actas de las III Jornadas de Innovación Educativa*. Buenos Aires 1999.
- VV.AA. *Tendencias actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Universidad de León, 1996.